

“Habilidades” e “Competências” a Desenvolver na Capacitação de Psicólogos: Uma Contribuição da Análise do Comportamento para o Exame das Diretrizes Curriculares

Glauce Carolina Vieira dos Santos

Universidade de São Paulo

Nádia Kienen

Juliane Viecili

Universidade do Sul de Santa Catarina

Silvio Paulo Botomé

Olga Mitsue Kubo

Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO

Em qualquer profissão a qualidade da intervenção dos profissionais está relacionada com as aprendizagens desenvolvidas no processo de sua capacitação profissional. No caso da Psicologia, as Diretrizes Curriculares Nacionais constituem orientações para o planejamento da capacitação de psicólogos no país. Examinar as proposições presentes nesse documento parece ser um ponto de partida para a identificação dos limites e das possibilidades da capacitação de futuros psicólogos. Os conceitos de “competência” e “habilidade” foram examinados à luz do conhecimento existente sobre a noção de “comportamento”. Ambos são termos que, tanto na literatura quanto nas Diretrizes Curriculares, são polissêmicos e pouco precisos. Além disso, as próprias proposições que orientam as aprendizagens a serem desenvolvidas são explicitadas por meio de expressões comumente genéricas e imprecisas. Os conceitos de comportamento e de decomposição de comportamentos complexos, bem como as relações entre conhecimento, comportamento, necessidades sociais, possibilidades de atuação, objetivos de ensino, competências e habilidades necessitam estar suficientemente esclarecidos. Somente assim, gestores de cursos, professores e demais envolvidos no processo de ensino de graduação poderão planejar e administrar condições de ensino que possibilitem o desenvolvimento das “competências” constituintes da profissão de psicólogo.

Palavras-chave: diretrizes curriculares; ensino superior; comportamentos profissionais do psicólogo; conhecimento e capacitação em psicologia; competências do psicólogo.

ABSTRACT

“Abilities” and “Competences” to be Developed in the Psychologists’ Training: a Contribution of the Behavior Analysis for Curriculum Guidelines Exam

In any profession, the quality of the professionals’ intervention is related to the learning developed in the process of his/her professional training. In Psychology, the National Curriculum Guidelines comprise a set of rules to determine the psychologists’ training in the country. Examining the present propositions of this document seems to be a starting point for the identification of the limits and possibilities of the future psychologists’ training. The “competence” and “ability” concepts were examined in the light of the existing knowledge about the concept of “behavior”. These terms, both in the literature and in the Curriculum Guidelines, may have several different connotations or be imprecise. Besides, these propositions that guide the learning development are commonly explained through generic and vague expressions. The concepts of behavior and decomposition of complex behaviors, as well as the relationship among knowledge, behavior, social needs, possibilities of performance, teaching objectives, competences and abilities need further clarification. This is the only way that courses coordinators, teachers and others who are involved in the education process will be able to plan and coordinate the learning processes that will develop the necessary competencies in Psychology.

Keywords: curricular guidelines; higher education; the psychologist’s professional behaviors; knowledge and training in psychology; the psychologist’s competences.

Desde a implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a Educação (Ministério da Educação, 1996), diferentes autores examinam possibilidades de alterações na capacitação de nível superior em diversos campos de atuação profissional. Uma das exigências imposta na LDB foi instituir Diretrizes Curriculares para todos os cursos de graduação, de acordo com as concepções de ensino e de educação defendidas pelo Ministério da Educação. Entre as características presentes nas Diretrizes Curriculares, a utilização dos conceitos de “competência” e “habilidade” como referência a determinados aspectos da capacitação profissional do psicólogo ganhou destaque. Orientadas por esses dois conceitos deveriam ser realizadas alterações nos cursos de graduação em Psicologia, adequando a capacitação dos futuros profissionais às necessidades da sociedade. Entretanto, para que essa capacitação ocorra efetivamente, os termos “competência” e “habilidade”, bem como os fenômenos aos quais eles se referem, necessitam ser esclarecidos e definidos com maior precisão ou até mesmo substituídos por outros mais precisos como delimitação das condutas profissionais a serem desenvolvidas nesses cursos.

A proposta das Diretrizes Curriculares que possibilitaria ir além do “ensino de conteúdos” (ou informações) não é nova. Desde o início da década de 1960, Freire (1975, 1976) já questionava o conceito de ensino como algo que se reduzia a informações sobre o conhecimento existente ou como algo que se depositava nos alunos (concepção bancária, nas palavras daquele autor). Quase cinco décadas depois, ainda permanece uma forte influência das concepções questionadas por Paulo Freire. Em 2007, por exemplo, Sayão (2007) lembrava que não se “ensina o conhecimento” (como produto), ensina-se a “lidar com o conhecimento” e, portanto, é necessário ensinar a conhecer e a transformar conhecimento em ação. Em contraste com o que era uma intuição e uma técnica de alfabetização de adultos para Paulo Freire, existe, decorridos quase 50 anos, uma enorme quantidade de conhecimento científico e tecnologia dele derivada a respeito desse processo de transformação do conhecimento em capacidade de atuação.

As Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia são, de certa forma, uma contribuição para orientar o trabalho de ensino superior nesse campo de atuação profissional, mas ainda com visibilidade parcial a respeito do que exatamente é necessário ser mudado e o que precisa ser feito. Os conceitos e a terminologia usados nesse documento ainda misturam concepções antigas com uma proposição de direção

“nova”. O conhecimento científico, a conceituação atualmente disponível e a tecnologia já existente ainda não parecem estar suficientemente presentes para orientar o desenvolvimento do ensino nessa direção. Ao indicar o “ensino de competências”, há muito a considerar para efetivamente ir além do “ensino de conteúdos”.

“Competência” e “habilidade”: implicações de diferentes usos dos dois conceitos em contextos variados

Historicamente, a palavra “competência” é utilizada em diferentes contextos e como referência a diversos fenômenos. De acordo com Isambert-Jamati (1997), o termo “competência” e outros relacionados a ele (competir, competente etc.) constituíam, na Idade Média, parte do vocabulário jurídico. Cabia aos juristas de determinada instância atribuir competência (no sentido de “responsabilidade”, “atribuição” ou “papel”) a um tribunal para execução de certos atos. A palavra “competência”, entretanto, passou a ser utilizada em outros contextos, desde empresas, diretamente relacionadas com o trabalho de executivos (Isambert-Jamati, 1997), até escolas, referindo-se ao trabalho de produção de aprendizagens (Perrenoud, 1999) e em referência a diferentes fenômenos.

“Competência” e os termos relativos a ela ficaram progressivamente polissêmicos (Isambert-Jamati, 1997; Perrenoud, 1999; Pucci, 2000; Ropé, 1997; Ropé & Tanguy, 1997; Stroobants, 1997; Tanguy, 1997a). Essa polissemia, por sua vez, produziu ambiguidade desses termos em relação à descrição dos fenômenos aos quais eles se referem ou podem referir. Isambert-Jamati (1997), ao examinar artigos publicados sobre competência em uma revista francesa, nos períodos de 1972 a 1975 e de 1990 a 1993, descobriu que, mesmo com um intervalo de aproximadamente 20 anos entre os dois períodos de publicação examinados, a palavra “competência” era utilizada com muitos termos equivalentes e em diferentes contextos.

Eventos, fenômenos ou objetos podem ser definidos de distintas maneiras, considerando desde aspectos topográficos até funcionais. Também podem ser definidos com ênfase em parte de suas características, nucleares ou periféricas, ou exclusivamente por apenas uma das partes dessas características. Definir de uma ou outra maneira depende dos objetivos e do que será definido (Copi, 1978). No caso da palavra “competência”, há ênfase na sua utilização como critério avaliativo e também como referência à capacidade de

realizar determinadas tarefas de maneira eficaz. Por exemplo, para Moscovici (1981), Llobera e cols. (1995), Pierce (1995), Isamberti-Jamarti (1997), Perrenoud (1999, 2000), Pucci (2000), Francisco (2003) e Klüsener (2004), “competência” não está nas ações nem nas características das pessoas e sim na qualidade daquilo que é realizado. Quanto mais eficaz é uma ação, mais competentes as pessoas são ou mais “competência” elas têm. Nesse tipo de definição, a principal característica ressaltada é a avaliação da qualidade (ou da eficácia) do desempenho de um indivíduo e essa avaliação é dependente da percepção de outros ou de convenções de algum tipo sobre as características desse desempenho. O destaque está nos efeitos das ações de alguém sobre determinado contexto ou situação, mais do que nas características de forma dessas ações.

Em outras definições, entretanto, a ênfase está nas características mais relacionadas com a topografia do desempenho do indivíduo. Mais especificamente, o aspecto principal se refere às ações desse indivíduo e é por meio da identificação dessas ações que as “competências” são identificadas. Para Tanguy (1997b), embora haja diferentes definições para “competência”, em grande parte das vezes a identificação dessas “competências” é restrita a uma classificação e descrição de atividades. De maneira semelhante, Stroobants (1997), ao examinar características de competências exigidas para determinados postos de trabalho em organizações, argumenta que a utilização de critérios imprecisos para delimitar essas competências resulta em uma listagem restrita de tarefas a serem realizadas em determinados cargos ou postos de trabalho. Geralmente elas são precedidas da expressão “cabe a ‘alguém’ fazer (ou realizar)...”. Nesses casos, a palavra “competência” é usada no sentido de “o que cabe a alguém fazer no âmbito de um cargo, papel, posto ou equivalente”, delimitando a responsabilidade, inclusive legal, do que alguém deve realizar como parte de suas obrigações.

Além de definições relacionadas a características topográficas e funcionais dos eventos agrupados sob a denominação “competência”, outras definições são expressões ambíguas e vagas. É o caso, por exemplo, de Gallart e Jacinto (1997), que argumentam que a palavra “competência”, utilizada no contexto do trabalho, é definida como “(...) situada na metade do caminho entre os saberes e as habilidades concentradas: a competência é inseparável da ação, mas exige, por sua vez, conhecimento” (p. 84). A utilização de analogias e metáforas dificulta identificar e caracteri-

zar os fenômenos em relação aos quais o termo “competência” é utilizado.

Essas diferentes definições que caracterizam a polissemia da palavra “competência” são condição para a existência de confusões entre esse termo e outros relacionados a ele. Por exemplo, quanto à palavra “habilidade”, há confusão na literatura quando “competência” é utilizada como sinônimo de ações. Klüsener (2004) define “habilidade” como conjuntos de comportamentos discretos e observáveis e “competência” como o grau de eficiência desses comportamentos. Essa definição de “habilidade”, entretanto, é semelhante às definições examinadas por Stroobants (1997) e Tanguy (1997a), para “competência” como referência a atividades realizadas por alguém. Isso significa que ora “habilidade” e “competência” podem ser utilizadas como sinônimos referentes a um mesmo fenômeno, ora como conceitos distintos, dificultando, assim, uma delimitação clara e exata sobre a que cada um desses dois conceitos faz referência.

Confusões entre “habilidade” e “competência” também são encontradas em Pucci (2000). Esse autor, ao examinar “competências” relacionadas com a eficácia do trabalho gerencial, afirma que as competências são analisadas sob a forma de conhecimentos e habilidades. Pucci (2000) complementa essa afirmação argumentando que “(...) o conhecimento forma a compreensão. As habilidades apropriadas aplicam a compreensão. A eficácia gerencial é produto de ambos.” (p. 79). Nessas afirmações de Pucci (2000) há pouca clareza do que seja “competências”, “habilidades”, “conhecimentos” e “compreensão” e sobre como poderiam, juntos, constituir um produto.

Na Psicologia e, mais especificamente na literatura sobre “treinamento em habilidades sociais (THS)”, as características da definição de “competência” e de “habilidade” são parcialmente semelhantes àquelas encontradas sobre a noção de “competência” presente na literatura relacionada com Educação e Trabalho. “Competência” e “habilidade” são utilizadas em referência às características do desempenho e das relações sociais entre indivíduos. A polissemia desses termos é destacada por diferentes autores como Caballo (1996), Bolsoni-Silva, Del Prette e Del Prette (2000), Bolsoni-Silva (2002) e Del Prette e Del Prette (2001a, 2002b), ora enfatizando aspectos topográficos do desempenho de uma pessoa, ora aspectos funcionais. Esses autores também ressaltam a utilização desses dois conceitos como sinônimos e a necessidade de esclarecimento de cada um deles.

Na literatura sobre THS, “habilidades” são definidas como comportamentos ou conjunto de comporta-

mentos que caracterizam determinado desempenho do indivíduo. As “habilidades sociais” são definidas de acordo com os comportamentos ou conjunto de comportamentos que caracterizam o desempenho social desse indivíduo. Já “competência” e, mais especificamente “competência social”, está relacionada com o caráter avaliativo desse desempenho social, de acordo com critérios de (1) consecução dos objetivos da interação; (2) manutenção ou melhora de autoestima; (3) manutenção ou melhora da qualidade da relação e (4) equilíbrio entre ganhos e perdas entre os integrantes da relação (Bolsoni-Silva, Del Prette & Del Prette, 2000; Bolsoni-Silva, 2002; Caballo, 1996; Del Prette & Del Prette, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b, 2005; Falcone, 2000, 2001). Essas definições de “competência” e “habilidade” presentes na literatura sobre THS são semelhantes às aquelas presentes na literatura sobre a “noção de competência” em Educação e Trabalho (por exemplo, Francisco, 2003; Isamberti-Jamarti, 1997; Klüsener, 2004; Llobera & cols., 1995; Moscovici, 1981; Perrenoud, 1999, 2000; Pierce, 1995; Pucci, 2000). Entretanto, alguma distinção entre um e outro conceito parece mais clara na literatura sobre THS, principalmente com a explicitação de critérios orientadores da avaliação do desempenho social de um indivíduo. É possível destacar, então, que “habilidade” é definida como comportamento ou conjunto de comportamentos (já aprendidos?) e “competência” refere-se ao grau de eficiência e eficácia desses comportamentos, explicitado de acordo com critérios prévia e socialmente delimitados.

Nessas contribuições sobre “habilidade” e “competência” produzidas em diferentes épocas e em relação a diferentes fenômenos estão alguns aspectos orientadores para examinar a própria utilização desses termos nas Diretrizes Curriculares. Um deles é referente ao próprio questionamento dessa utilização.

Como são termos historicamente vagos e polissêmicos é provável que a substituição por outros mais precisos torne também as orientações para capacitação de psicólogos no país mais precisas. Avaliar a necessidade de substituí-los ou pelo menos delimitá-los com precisão é mais do que um exercício de retórica ou preciosismo de linguagem. Significa explicitar com maior precisão os fenômenos referentes a eles e descobrir conceitos mais efetivos nesse processo de orientação da capacitação profissional.

A noção de comportamento operante como referencial para a explicitação do que será ensinado para capacitação de psicólogos no país.

Uma das possibilidades de substituição das palavras “competência” e “habilidade” nas Diretrizes Curriculares é a utilização do termo “comportamento” como orientação mais precisa sobre aquilo que será desenvolvido nos cursos de graduação em Psicologia. No entanto, para que esse conceito possa ser orientador para estabelecer o que constitui a capacitação dos futuros psicólogos, ele necessita ser claramente definido, já que é um conceito comumente muito mal compreendido. A noção de comportamento tem sido aperfeiçoada desde o final do século XIX e início do século XX. De acordo com contribuições produzidas na Análise Experimental do Comportamento, “comportamento” é definido, basicamente, como relação ou conjunto de relações entre o que o indivíduo faz, o ambiente no qual ele realiza esse fazer e o ambiente que é produzido a partir desse fazer (Botomé, 2001; Catania, 1999; Keller & Schoenfeld, 1968; Skinner, 1965, 1969; Todorov, 1989). Na Figura 1 estão apresentadas, de maneira geral, sete relações possíveis entre a ação do sujeito, o ambiente no qual essa ação é realizada e o ambiente produzido por essa ação (retirada de Botomé, 2001):

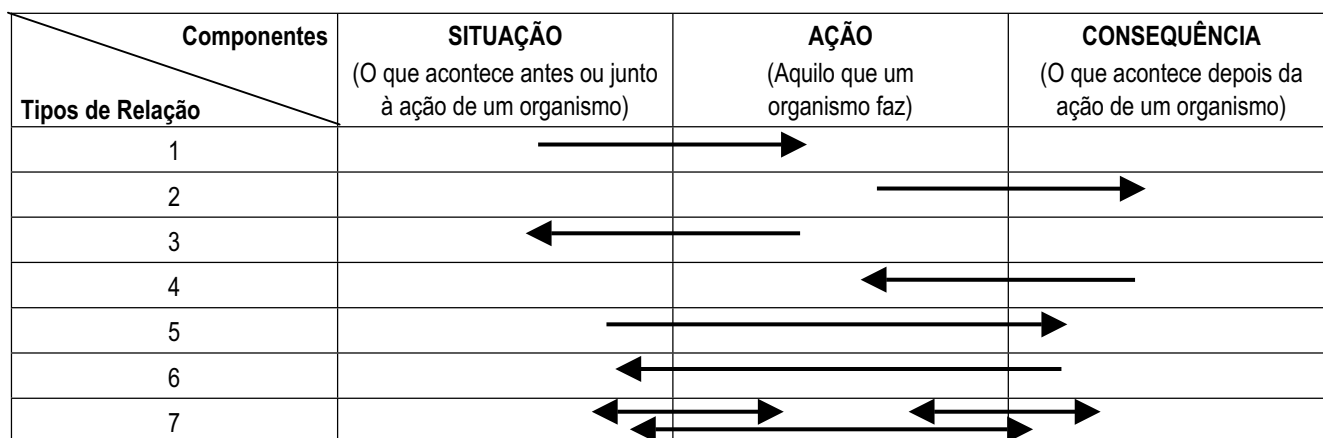


Figura 1. Diferentes tipos de relação básica entre os três componentes de um comportamento (retirado de Botomé, 2001).

Na primeira linha da Figura 1 estão explicitados os três componentes de qualquer comportamento: situação (estímulos ou classes de estímulos antecedentes), ação (resposta ou classes de respostas) e consequência (estímulos ou classes de estímulos consequentes). Nas linhas indicadas com os números de 1 a 7, estão as relações possíveis entre esses componentes.

Na linha 1, a situação facilita (até favorecer ou induzir) ou dificulta (até impedir) a ação, ou seja, o estímulo antecedente é condição para eliciação de uma resposta ou classe de respostas. Na linha 2, a relação destacada é de que a ação produz, é concomitante ou é seguida por eventos ou resultados no ambiente. Isso significa que uma resposta (ou classe) produz certos eventos ou é meramente acompanhada de alguns eventos ambientais. Na linha 3 o destaque é para a relação na qual a produção de determinados eventos no ambiente pela ação do indivíduo é sinalizada por algum aspecto (componente) da situação (ou dos estímulos ou das classes de estímulos antecedentes à ação). Na relação explicitada na linha 4 é destacada a influência de características das consequências sobre a probabilidade de ocorrência futura da ação (ou mais especificamente de ações similares ou ações da mesma classe ou categoria). A depender dessas características, ações semelhantes serão mais ou menos prováveis de serem emitidas. Na linha 5 é explicitada a relação na qual características da situação sinalizam a consequência que será obtida caso uma determinada ação seja realizada. Ou seja, na presença de determinada(s) característica(s) da situação, se a ação for emitida será conseqüenciada. Na linha 6 é a consequência, produzida ou decorrida, da ação realizada que faz com que aspectos ou características da situação na qual essa ação ocorre adquiram propriedades de sinalização (uma relação também com graus diversos de variação) para obtenção de consequências semelhantes, caso determinada ação (ou ações) seja realizada novamente. O destaque nesse caso é para os graus de variação dessas propriedades de sinalização. Quanto mais a situação atual mantiver características semelhantes à situação na qual a ação produziu determinadas consequências, maior a probabilidade de ocorrência da ação, mesmo quando ela não é conseqüenciada. Na linha 7 é apresentado o conjunto dessas relações (linhas 1 a 6 da figura).

O conjunto dessas diferentes relações apresentadas na Figura 1 constitui, mais detalhadamente, a noção de comportamento produzida na Análise Experimental do Comportamento. Mais do que a ação de um organismo, "comportamento" é definido por essas relações

entre os três componentes. Os graus de variação de cada uma dessas relações e as combinações entre elas é o que dá ao comportamento características dinâmicas. Isso porque elas podem ser modificadas em função de alterações nos seus componentes, resultantes de processos de aprendizagem durante o desenvolvimento do organismo. Por outro lado as relações têm certa estabilidade – ficam mais ou menos fortes – à medida que o organismo atua em seu contexto de vida.

No caso das Diretrizes Curriculares as ações desvinculadas de um exame do contexto nos quais elas ocorrem são insuficientes como explicitação daquilo que deverá ser ensinado nesses cursos. O aluno, futuro psicólogo, necessita ser capacitado não só para exercer determinadas atividades ou ações, mas principalmente para interagir de determinada maneira com os fenômenos que constituem objeto de intervenção da Psicologia. Por exemplo, mais do que aprender a aplicar indiscriminadamente técnicas e instrumentos de avaliação de fenômenos psicológicos é necessário que o aluno aprenda a identificar em quais situações há necessidade de aplicação desses instrumentos, adequar esses instrumentos e técnicas às características da clientela atendida, avaliar necessidades de aperfeiçoamento e aperfeiçoar esses instrumentos e técnicas etc. Por isso a delimitação clara da noção de comportamento como relação entre a ação do sujeito e o ambiente antecedente e conseqüente a essa ação é critério fundamental para delimitar o que será desenvolvido na capacitação profissional em Psicologia.

As palavras "competência" e "habilidade", por sua vez, podem ser utilizadas nas Diretrizes Curriculares como referências a graus ou valores relacionados com a "perfeição" dos comportamentos que caracterizam e definem a intervenção do psicólogo. Esse destaque para os dois conceitos como alguns dos valores ou graus de "perfeição" de comportamentos é feito por Kubo e Botomé (2001) e Botomé e Kubo (2002, 2003) e está representado na Figura 2.

A noção de "grade curricular", em referência ao "ensino por conteúdos", está caracterizada por tipos de informações, assuntos ou temas e é composta por uma distribuição dos diferentes tipos (ou categorias) desses "assuntos", "temas" ou "conteúdos" em relação ao tempo (duas dimensões na organização de uma grade curricular: tempo e temas). Ou seja, os cursos de graduação são organizados de acordo com o tempo disponível para capacitação e as informações (assuntos) que serão tratadas (apresentadas aos aprendizes) ao longo desse período. Botomé e Kubo (2002) desta-

cam a necessidade de incluir mais uma dimensão na definição do que ensinar aos futuros profissionais: a capacidade de atuar ou os comportamentos que alguém é capaz de apresentar perante as situações com que se defronta. “Capacidade de atuar” é uma referência aos comportamentos aprendidos que caracterizam, delimitam ou definem determinada profissão. Esses comportamentos podem ocorrer em diferentes graus

de aprimoramento ou “perfeição”, desde o grau de “aptidão” (que já é mais do que apenas “dominar informação”) até o grau de “perícia” (o que corresponde ao que é usualmente considerado como capacidade do “expert”, do “perito”, ao realizar um desempenho que até constitui em modelo de um determinado grau de perfeição de uma classe de comportamentos).

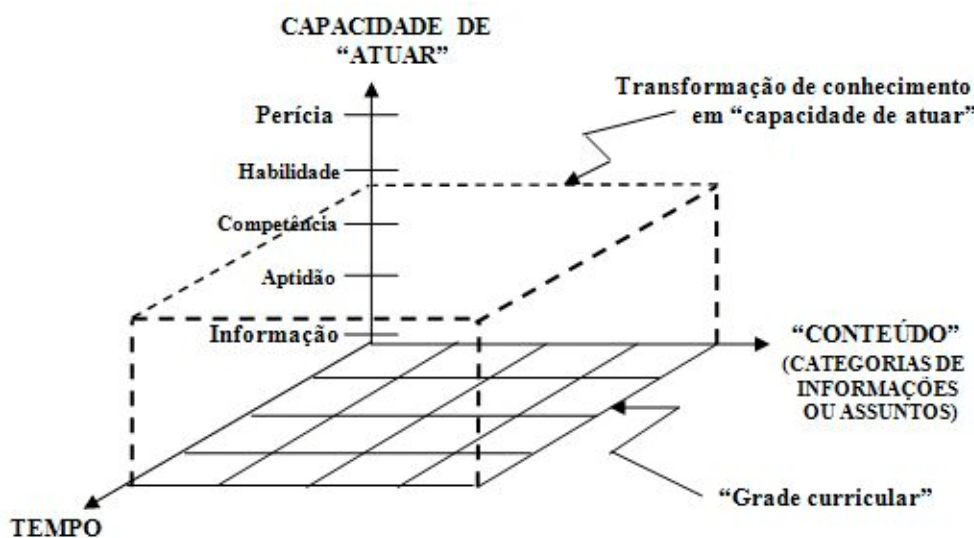


Figura 2. Três dimensões consideradas para organizar o que ensinar aos alunos no âmbito de um curso, a partir do que é denominado “grade curricular” e incluindo uma representação da transformação do conhecimento (“conteúdos”, assuntos, temas...) em capacidade de atuar (ou comportamentos aprendidos). Reproduzido de Botomé e Kubo (2002, p. 89).

Com esse exame as palavras “competência” e “habilidade” indicam, mais precisamente, graus de “perfeição” dos comportamentos e delimitam até que ponto cada comportamento precisa ser aprendido no âmbito de um curso qualquer. Em relação à literatura existente e examinada sobre esses dois conceitos, “competência” já é definida como grau de eficiência e eficácia de determinados comportamentos. Entretanto ocorre uma mudança na definição de “habilidade” que passa a ser utilizada não mais como pré-requisito já aprendido ou existente no repertório de alguém (como “dom”, “qualidade” ou “característica”), mas como mais um grau de perfeição ou qualidade de qualquer comportamento. Não é o conhecimento que é ensinado e sim a interação entre ação (ou classes de respostas) e aspectos do mundo (classes de estímulos antecedentes e consequentes a essas ações), dentre os quais o conhecimento, provavelmente, é integrante ou é aquilo que ajuda a perceber esses aspectos ou ações. As características do processo de ensino delimitarão,

por sua vez, diferentes graus de perfeição ou qualidade dos comportamentos ensinados.

Definições encontradas para os conceitos de “competência” e “habilidade” nas Diretrizes Curriculares e implicações desses usos na capacitação de psicólogos.

Dentre os artigos que compõem as Diretrizes Curriculares, podem ser destacados os artigos 4º, 8º e 9º, nos quais há referência direta às “competências” e “habilidades” que necessitam ser desenvolvidas na “formação” (capacitação) em Psicologia (para lidar com fenômenos e processos psicológicos). Cada um deles é composto por um enunciado geral e por outros referentes mais especificamente às competências ou conjuntos de competências e habilidades a serem ensinadas nos cursos de graduação em Psicologia.

No enunciado introdutório do Artigo 4º, por exemplo, é descrito que o futuro profissional deve ser “dotado” dos conhecimentos requeridos para exercer as competências e habilidades gerais, listadas nos itens que compõem o restante do artigo: “Art. 4º. A

formação em Psicologia tem por objetivos gerais dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais: ...” (Ministério da Educação, 2004, p. 1).

As funções do conhecimento nos processos de ensinar e aprender, que constituem a capacitação de psicólogos no país, são mantidas de acordo com as concepções de “senso-comum”, como se alguém tivesse o conhecimento como “doação” (dado, dote) ou como algo que a pessoa tem e não algo que orienta sua maneira de interagir com suas circunstâncias de vida. As contribuições sobre o conhecimento (informação) como insumo a ser transformado em capacidade de atuar (Botomé & Kubo, 2002; Kubo & Botomé, 2001, 2003) não parecem ser consideradas nesse artigo. Ao contrário, há ênfase no chamado ensino de “conteúdos” sobre fenômenos e processos psicológicos e as “competências e habilidades” são secundárias, aparecendo de forma semelhante a nomes de grandes conjuntos de informações. O verbo “dotar” é vago e ambíguo. É mais uma metáfora do que uma caracterização do processo que realiza um professor em relação ao conhecimento quando ensina algo a alguém. Isso torna a própria sentença da qual faz parte pouco precisa, possibilitando interpretações múltiplas, tendendo a manter as tradicionais concepções relacionadas a ensino de “conteúdos”.

Além dos problemas relacionados às funções do conhecimento no processo de capacitação profissional (de ensino e de aprendizagem) de psicólogos, há também pouca precisão quanto às noções de “competência” e “habilidade”, presentes no Artigo 4º. A manutenção da ênfase em ensino de “conteúdos” (conhecimentos) é um indicativo disso. As competências e habilidades parecem ser definidas como algo paralelo às ações ou aos conjuntos de ações realizadas em diferentes situações profissionais nas quais o futuro psicólogo irá utilizar o conhecimento aprendido durante o curso de graduação.

O Artigo 4º é um conjunto de descrições de aprendizagens a serem desenvolvidas na capacitação para o trabalho com Psicologia, considerando o conhecimento já existente sobre como expressar o que o aluno deverá aprender. E isso faz com que o termo “comportamento” seja mais adequado para caracterizar o que deverá ser garantido na capacitação de psicólogos e não “competências” e “habilidades”. Tal diferença pode ser útil porque as palavras “competências” e “habilidades”, mais precisamente, referem-se a graus de qualidade (ou perfeição) da apresentação de qualquer comportamento, pelo menos com o entendimento

que está sendo indicado neste texto, o que torna possível considerar critérios variados para avaliar esses “graus de qualidade”.

A confusão está em não ser possível formular com clareza e precisão o que constituirá tais graus de qualidade na atuação profissional. Pode até ser possível tomar um grau de qualidade da atuação como nome de cada tipo de atuação, como acontece quando alguém considera a marca de um produto como sendo o próprio produto. Mesmo havendo entendimento sobre aquilo de que se está falando, permanece o equívoco e a distorção do sentido das palavras. Como alguém que fala “gilete” para referir-se a “lâmina de barbear”, é possível usar o termo “competência” para referir-se a qualquer atuação (ou comportamento) que deva ser realizada com certo grau de perfeição (até para ser aceito como “atuação profissional”). Isso, porém, não parece ser útil, especialmente no caso da formulação de um documento orientador, diretivo ou normatizador e que deverá ser usado como referência por todos os que trabalham com o ensino de graduação. A imprecisão conceitual, nesse caso, pode ser um sério problema.

Botomé e Kubo (2001) examinaram o Artigo 4º das Diretrizes Curriculares, propondo alterações significativas e uma nova redação. Na proposta alternativa às Diretrizes, os autores indicam oito âmbitos de atuação relacionados à intervenção do profissional sobre fenômenos e processos psicológicos: (1) atenuar sofrimento psicológico, (2) compensar danos psicológicos, (3) reabilitar pessoas para realizar processos e fenômenos psicológicos importantes para suas vidas, (4) corrigir, reparar ou remediar danos ou problemas psicológicos, (5) prevenir problemas de natureza psicológica e suas decorrências, (6) manter fenômenos ou processos psicológicos de qualidade, (7) aperfeiçoar processos ou fenômenos psicológicos já existentes e (8) produzir ou promover fenômenos ou processos psicológicos novos de qualidade para a vida das pessoas. Com isso os autores ampliam os âmbitos de atuação do Psicólogo para muito mais do que “prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica”, que aparecem ao longo do Artigo 4º no documento das Diretrizes.

Os autores também propõem uma redação mais efetivamente expressa em “competências” ou em “tipos ou classes de comportamentos” que os profissionais deveriam estar aptos a realizar, ao final do curso de graduação, na intervenção sobre processos e fenômenos psicológicos. As dimensões incluídas como orientação para compor esse artigo das Diretrizes Cur-

riculares são: (1) Capacitação técnica: utilizar com correção e precisão o instrumental de trabalho do psicólogo e o conhecimento existente relacionado ao exercício da profissão; (2) Capacitação histórica: avaliar e integrar as múltiplas contribuições do conhecimento produzido em diferentes contextos e épocas a respeito de fenômenos e processos psicológicos; (3) Capacitação antropológica: relacionar-se com diferentes culturas e avaliar suas interações com fenômenos e processos psicológicos; (4) Capacitação filosófica: raciocinar e falar com correção e precisão a respeito do conhecimento sobre fenômenos e processos psicológicos; (5) Capacitação científica: aprender a aprender com o exercício profissional e aprender a produzir conhecimento científico em diferentes condições e modalidades sobre os processos e fenômenos psicológicos, inclusive a respeito da intervenção profissional sobre eles; (6) Capacitação pedagógica e de liderança: educar e liderar pessoas para lidarem com fenômenos e processos psicológicos; (7) Capacitação social: relacionar-se com outras pessoas em diferentes contextos de forma a otimizar a qualidade dessas interações, inclusive no âmbito das interações profissionais e interprofissionais; (8) Capacitação política: equilibrar as relações de poder na sociedade, nas organizações, grupos ou interações pessoais em qualquer circunstância da atividade humana; (9) Capacitação de empreendedor: empreender novas formas e procedimentos de atuação com cuidados apropriados à natureza de cada tipo de intervenção; (10) Capacitação ética: avaliar continuamente a produção de benefícios e o controle da produção de possíveis prejuízos, abusos ou sofrimento de qualquer tipo para outras pessoas, inclusive profissionais com quem trabalhar; (11) Capacitação religiosa: lidar com o absoluto, o significado da vida e o sagrado na vida das pessoas com quem interagir como profissional; (12) Capacitação estética: avaliar a satisfação e o prazer que produz com seu trabalho profissional e suas interações relacionadas a ele. O que os autores mostram relaciona-se com um conceito de “competência” diferente do que aquele que aparece no âmbito do documento oficial das Diretrizes Curriculares e, com o detalhamento que apresentam, tornam mais claro o que pode ou deve abranger a capacitação profissional de um psicólogo que necessitará ser garantida pelos cursos de graduação em Psicologia.

Outro artigo do texto das Diretrizes Curriculares no qual há referência direta às “competências” que devem ser ensinadas na capacitação profissional em Psicologia é o Artigo 8º. Conforme o enunciado in-

troductório desse artigo, “As *competências* reportam-se a desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia” que “devem garantir ao profissional um domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos” (Ministério da Educação, 2004, p. 2). É possível interpretar, a partir disso, que as “competências” descritas no artigo são desempenhos e atuações que devem garantir ao futuro psicólogo as capacidades de dominar conhecimentos produzidos na área da Psicologia e utilizá-los em diferentes contextos de intervenção profissional.

“Competência” nesse caso parece ser sinônimo de parte daquilo que compõe o comportamento, pois “desempenho” e “atuação” são referências a ações que o futuro profissional deverá ser capaz de (estar apto a) apresentar em certo grau de qualidade. Essa constatação é ainda mais precisa com o complemento “diferentes contextos”, pois por meio dele é possível ressaltar que as situações sobre as quais os futuros profissionais irão intervir são aspectos distintos das “competências”. Esses contextos referem-se aos “meios” (aspectos da sociedade, do ambiente) com os quais o profissional irá se defrontar, com os quais terá que lidar e em relação aos quais o profissional precisará realizar determinadas atuações e produzir determinados resultados, até como definição de sua atuação profissional.

Art. 8º. As *competências* reportam-se a desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia, e devem garantir ao profissional um domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais, e na promoção da qualidade de vida. (Ministério da Educação, 2004, p. 2)

É vago o significado do termo “reportam-se” para dizer o que significa a palavra “competência”. A frase induz o entendimento de que há uma espécie de “definição” do que significa o termo “competência”. Nesse caso, a partir do uso da palavra “competência” como sinônimo de “desempenho do futuro profissional”, é possível afirmar que a noção de comportamento é mais adequada do que a noção de competência como referência ao que será desenvolvido, de maneira semelhante ao que ocorre no Artigo 4º. Além de ser utilizada como sinônimo de ação no Artigo 8º, a palavra “competência” é utilizada de maneira mais apropriada quando há referência a algum grau de perfeição com que ocorre determinado comportamento.

Nas construções frasais que compõem o Artigo 8º das Diretrizes há verbos sem que seja possível distinguir sua posição no sistema de "competências" que constitui a delimitação do campo (e do exercício) profissional. Isso pode acarretar muita confusão e dificuldade de "direção" para o ensino da Psicologia no país, considerando a quantidade de pessoas que irão trabalhar continuamente para capacitar novas gerações a realizar um trabalho que necessita ser o mais clara e precisamente delimitado para orientar o que precisa ser feito. E sem transformar "diretrizes" em uma "camisa de força" como já se fez outras vezes com a definição de currículo obrigatório para tal tipo de curso.

A expressão utilizada no Artigo 8º ainda define que "competências (...) devem garantir ao profissional um domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que..." (Ministério da Educação, 2004, p. 2). A expressão parece indicar que as confusões existentes – e também já avaliadas – na literatura foram mantidas no artigo. As competências não "garantem o domínio dos conhecimentos", elas constituem um tipo de "domínio do conhecimento". É uma maneira específica de entender o papel do conhecimento: uma espécie de "insumo", algo que aumenta a visibilidade sobre os fenômenos e processos que ocorrem ou podem ocorrer e auxilia a definir o que alguém precisa estar apto a fazer para lidar bem ("competentemente") com qualquer um desses fenômenos ou processos. O conhecimento é parte da matéria-prima para derivar as atuações que vão constituir a capacidade de trabalho (de intervenção sobre tais fenômenos ou processos) do profissional. O ensino é o trabalho, realizado por professores e alunos, para transformar o conhecimento existente em capacidade de atuar (comportamentos já aprendidos) perante tais fenômenos ou processos. Nesse sentido, entender que a "competência deve garantir o conhecimento" parece ser uma inversão no sentido mais apropriado ao que as Diretrizes orientam: o conhecimento deve ser a base para delimitar as "competências" (as condutas competentes) que deveriam constituir a capacidade de atuar dos profissionais que passarem pelo processo de ensino que constitui o Curso de Graduação.

Também relacionado ao exame das noções de "competência" e "habilidade" presentes nas Diretrizes Curriculares, no Artigo 9º estão descritas algumas "habilidades" a serem desenvolvidas nos cursos de graduação em Psicologia. De acordo com o enunciado introdutório do artigo, "habilidades" constituem uma base sobre as quais as "competências" (já descritas no Artigo 8º) devem estar apoiadas. É possível interpre-

tar, a partir disso, que as habilidades descritas no artigo são aspectos componentes das competências que caracterizam a intervenção profissional em Psicologia. "Habilidade", no Artigo 9º, parece ser um sinônimo de algo intermediário à aprendizagem de uma "competência" qualquer. Ou, mais especificamente, comportamentos e ações intermediários (pré-requisitos) que delimitam ou constituem uma competência mais geral ou mais "final" na constituição ou realização de uma intervenção profissional, esta também uma competência. Os fenômenos aos quais esse conceito se refere necessitam ser esclarecidos para tornar o próprio Artigo 9º uma orientação mais precisa no planejamento da capacitação dos futuros psicólogos do país: "Art. 9º. As competências, básicas, devem se apoiar nas *habilidades* de: ..." (Ministério da Educação, 2004, p. 3)

Chamar de "competências intermediárias" outras "competências" mais gerais ou mais terminais em um processo constituído por uma sequência de realizações não parece ajudar como "orientação" para o ensino e capacitação de profissionais da Psicologia. Indicar "competências intermediárias" pode ser apenas enfatizar meios e técnicas e não "classes de competências" que podem ser realizadas até de diferentes maneiras sem deixar de ser "competentes". Isso acarreta vários problemas fortemente controversos num campo de atuação profissional que conta com grande multiplicidade de contribuições vindas de diferentes autores e que, como área de conhecimento científico e campo profissional, ainda é muito jovem. Botomé (1978, 1981) e D'Agostini (2005) examinaram problemas semelhantes na formulação de objetivos de ensino (as "competências" que professores pretendem que os alunos aprendam em seus cursos) de cursos de Psicologia, evidenciando vários equívocos conceituais a respeito da delimitação de "o que os alunos precisam aprender em cada unidade de ensino" de cursos de Psicologia no Brasil.

A expressão "ensino de competências e de habilidades" envolve conceitos que se referem mais a graus de perfeição (eficácia, qualidade) de um comportamento do que um objeto específico. Por isso é mais propriamente um adjetivo do que um substantivo, à medida que qualifica um desempenho. E é essa distinção que torna importante considerar o que abrange o termo "comportamento". Além da consideração de que comportamento é mais do que a atividade do organismo, referindo-se mais à relação que um sujeito estabelece com os ambientes antecedentes e consequentes à atividade, há também necessidade de verificar qual o grau de abrangência de cada "unidade de comportamento" (cada verbo e complemento) ou de

“competência” em relação a outras unidades de comportamento. Em alguns casos, uma unidade de comportamento abrange outras unidades, em outros, é abrangida por outras, dependendo do grau de complexidade do processo ao qual a expressão dessa unidade de comportamento se refere.

Em relação a esses graus de abrangência há um procedimento conhecido como “análise de tarefas” que já explicitou a possibilidade de ser construído um “sistema de comportamentos” organizando as subdivisões de um comportamento complexo ou mais abrangente em vários subconjuntos de comportamentos mais específicos que os compõem (Azevedo, 1976; Mechner, 1974). Tal procedimento (subdivisão de classes complexas de comportamentos em classes menos abrangentes ou mais simples) difere do que é chamado de “análise de objetivos de ensino” (Mager, 2001) ou de “operacionalização de objetivos educacionais” (Centro de Estudos de Pessoal, 1976). Sobre a decomposição de objetivos de ensino, Botomé (1981) argumenta que além da caracterização comportamental (ou da “competência”) na explicitação de um objetivo de ensino, é necessária a identificação de “objetivos intermediários” (ou de comportamentos mais simples, ou menos abrangentes, que compõem tal objetivo), relacionadas com o objetivo de ensino mais amplo. Será “por meio da aprendizagem desses objetivos intermediários” que ocorrerá a aprendizagem do objetivo composto por eles.

Kienen (2008) e Viecili (2008) examinam a organização de classes de comportamentos identificadas nas Diretrizes Curriculares em um sistema comportamental em diferentes graus de abrangência (ou de “comportamentos intermediários”). Kienen (2008) examina o processo de ensinar, que deveria constituir parte do repertório profissional de um psicólogo, como uma maneira de intervir sobre processos psicológicos por meio de outras pessoas quando tais processos são inacessíveis à intervenção direta do psicólogo e identifica mais de 700 comportamentos (ou “competências”) envolvidos na realização desse processo. Viecili (2008) faz um exame equivalente no processo de produzir conhecimento que o psicólogo precisa realizar como capacidade profissional quando se defronta com situações em que é necessário produzir conhecimento e identifica mais de 1.600 comportamentos (ou “competências”) profissionais que precisam ser aprendidos para compor essa parte da capacitação profissional. É possível relacionar contribuições dos vários autores (são apenas exemplos delas) com as orientações presentes no Artigo 9º, pois nele há descrição de classes de comportamentos e classes de ações intermediárias que irão ou deverão constituir

objetivos de ensino intermediários nos cursos de graduação em Psicologia.

No contexto das Diretrizes Curriculares, objetivos de ensino são denominados de “competências” e objetivos de ensino intermediários são nomeados “habilidades”, sem distinguir, inclusive, se tais “objetivos intermediários” ou “habilidades” não são apenas etapas em que o aluno vai “aprender um comportamento” necessário como pré-requisito para a aprendizagem de outro. Por exemplo, “ler textos” pode ser considerado um “comportamento intermediário” a outros (ou uma “competência intermediária” para ser possível aprender outras). Não parece haver vantagem em manter o nome “habilidade” necessária para algo que é pré-requisito para “avaliar artigos de pesquisa científica”. “Ler textos” também pode ser uma mera atividade em que os alunos vão aprender outro comportamento por meio da leitura de textos, por exemplo, “distinguir um conceito de outro”. Nesse caso ele não está aprendendo a “ler”, mas lendo para aprender a fazer outra coisa. “Ler textos”, nesse caso, é algo intermediário como pré-requisito e, ao mesmo tempo, pode ser apenas uma atividade por meio da qual o aluno vai aprender algum comportamento (ou “competência”); por exemplo, “identificar as características de um bom artigo de pesquisa”.

Essas confusões podem ser estabelecidas pela própria especificação no enunciado introdutório do Artigo 9º, no qual há a afirmação de que as “competências” devem ser apoiadas pelas “habilidades” nos itens que compõem o artigo. As descrições de aprendizagens que compõem o Artigo 9º, então, são mais adequadamente descritas e definidas como classes de comportamentos ou, na maioria dos casos, classes de atividades por meio das quais os alunos podem aprender algum comportamento ou competência. No caso, “habilidades” sendo um grau elaborado de apresentação de algum comportamento, isso tudo fica muito difícil de distinguir caso a mesma palavra (habilidade) seja utilizada com os demais significados que estão sendo examinados.

O sentido em que o termo “habilidade” é usado nas Diretrizes Curriculares equivale ao de “pré-requisito”. Até porque “habilidade”, considerada como o Artigo 9º apresenta, corresponde a uma “competência intermediária” ou uma competência menos abrangente envolvida em outra mais abrangente e que a requer como aprendizagem intermediária. Nesse sentido, “habilidade” não deixa de ser uma capacidade de atuar (comportamentos aprendidos). Porém, a palavra refere-se a um grau de perfeição de uma unidade de atuação (um comportamento qualquer). No caso das diretrizes a mesma palavra parece apenas indicar que há compor-

tamentos (ou “competências”) que podem ser consideradas como pré-requisitos para a aprendizagem de outros. Talvez fosse mais adequado denominar as expressões indicadas no Artigo 9º também pela palavra “comportamentos”. Mas, nesse caso, como classes menos abrangentes em relação a outras classes de comportamentos de maior abrangência caracterizadores da profissão de psicólogo.

É por tudo isso que Botomé (1981) denomina o processo de identificação de comportamentos intermediários a outros (o que foi apresentado por Mechner, em 1974) por “decomposição”. Dessa forma diferencia esse processo do de “análise de um comportamento” que se refere à explicitação dos componentes (classes de estímulo antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes) envolvidos em qualquer unidade de comportamento. Botomé (1981, 1996a, 1996b) sugere um procedimento para identificar os comportamentos constituintes das aprendizagens relacionadas com objetivos de ensino. A questão norteadora da decomposição dos comportamentos e classes de comportamentos que serão aprendidos é “o que o aprendiz precisa estar apto a fazer para conseguir realizar esse (cada unidade

de) comportamento?”. O professor, ao decidir quais comportamentos serão ensinados, necessita fazer essa pergunta como “ponto de partida” para a descoberta de classes de comportamentos intermediárias, envolvidas na classe mais geral que expressa o objetivo a ser atingido em um trabalho de ensino (e de aprendizagem). Diante de cada classe de comportamentos identificadas, o professor pode refazer a pergunta, de acordo com o grau de abrangência com que for ensinar determinado “comportamento”. Na Figura 3 está um exemplo de decomposição de uma classe de comportamentos, retirado do trabalho de Botomé (1996b).

Na Figura 3 há uma representação parcial (incompleta em vários sentidos) da decomposição do comportamento de “dirigir um automóvel na cidade”, utilizada por Botomé (1996b) como ilustração do processo de decompor objetivos de ensino em objetivos intermediários. O exame do exemplo parcial de decomposição de uma classe geral de comportamentos explicitado na Figura 3 possibilita identificar que configurar sistemas comportamentais a partir do trabalho de decomposição de classes de comportamentos complexos foi facilitado pelo refinamento dos nove graus de abrangência já explicitados por Mechner (1974).

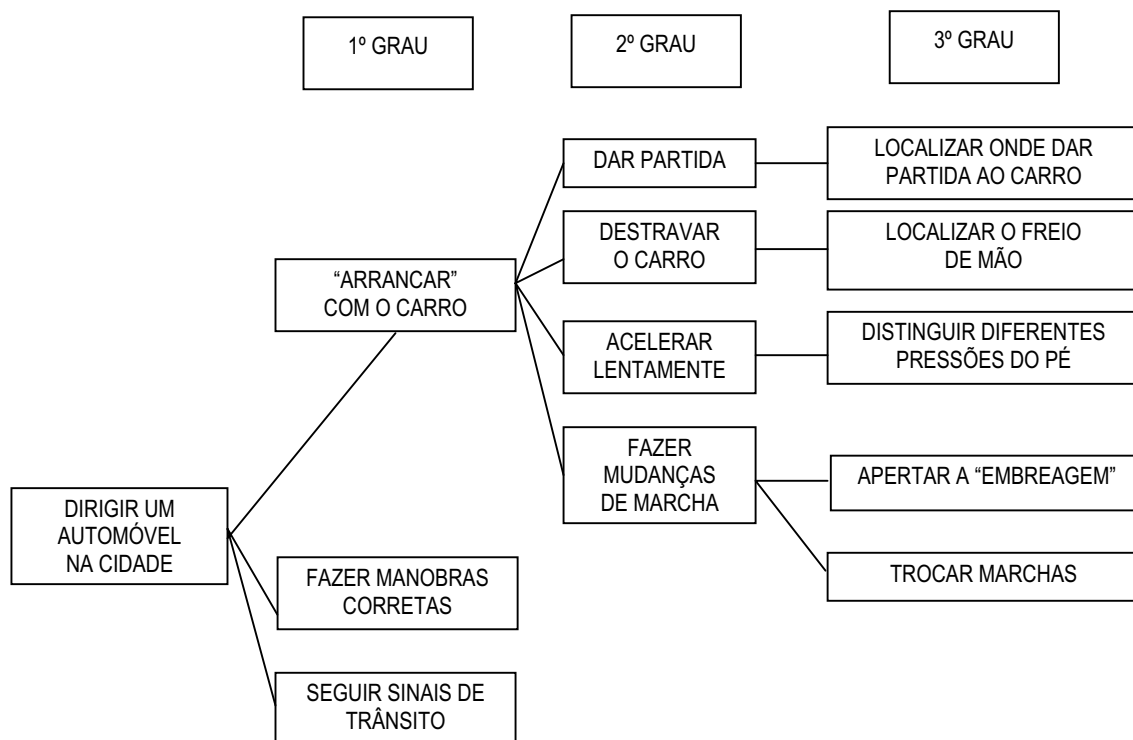


Figura 3. Decomposição parcial do comportamento de dirigir um automóvel na cidade em comportamentos intermediários que o compõem, como exemplo de decomposição de classes de comportamentos (objetivos de ensino) a serem aprendidos. Os graus indicados referem-se a graus de abrangência das expressões que explicitam diferentes classes de comportamentos (exemplo retirado de Botomé, 1996b).

A expressão “dirigir um automóvel na cidade” é referente ao objetivo geral ou terminal (mais abrangente e complexo) a ser conseguido ao final do processo de ensinar. No primeiro, ou grau de decomposição, estão descritas classes de comportamentos que constituem o “dirigir um automóvel na cidade”. As classes de comportamentos apresentadas no segundo grau são referentes à decomposição parcial da classe “arrancar com o carro”, do primeiro grau de decomposição. No terceiro grau estão três classes de comportamentos, sendo que cada uma delas é constituinte de cada uma das três primeiras classes de comportamentos descritas no segundo grau de decomposição. Além disso, há também mais duas classes de comportamentos constituintes da quarta classe de comportamento, descrita também no 2º grau de decomposição.

Botomé (1996b), Kienen (2008) e Viecili (2008) consideram 12 graus possíveis para esse processo de “decomposição de classes abrangentes de comportamentos” em “classes menos abrangentes”, constituindo um “sistema comportamental”. Classes gerais de comportamentos que se referem a ocupações gerais como “Cuidar de crianças”, abrangem classes de comportamentos menos gerais que se referem a ocupações específicas dentro dessa ocupação geral, como “cuidar de crianças doentes” (e pode haver muitas outras ocupações específicas ainda dentro dessa mesma ocupação geral). Nessa classe de comportamentos (ocupação específica) pode haver muitas tarefas (por exemplo, alimentar crianças) a serem realizadas e cada uma delas também é uma classe de comportamentos menos abrangente do que a que constitui a ocupação específica.

Cada tarefa ainda é constituída por múltiplas operações (cada uma delas constituindo uma classe de comportamentos) como, por exemplo, escolher os alimentos apropriados para a criança. E, cada operação vai envolver comportamentos (ou “competências” na linguagem das diretrizes curriculares) relacionados a cada um dos instrumentos ou equipamentos utilizados para realizar cada operação e cada um desses últimos vai poder ser desdobrado em comportamentos outros que se relacionam com as características de procedimentos, com as situações ou ocasiões (por exemplo, identificar quando fazer algo...), com as decorrências de fazer ou deixar de fazer etc. O que importa é a existência de muitos graus de abrangência para falar de comportamentos (ou de competências como um grau de abrangência de cada um desses comportamentos). Isso difere dos graus de perfeição da apresentação de qualquer comportamento em qualquer desses graus de abrangência a que eles fazem referência.

É importante destacar que o processo de decomposição de classes de comportamentos abrangentes também não se confunde com a especificação dos elos de uma cadeia comportamental. São dois processos muito diferentes que, eventualmente, podem coincidir, mas não são um mesmo ou único processo. Decomposição de comportamentos abrangentes em comportamentos de menor abrangência, análise de uma unidade comportamental de qualquer abrangência e especificação dos elos de uma cadeia comportamental são três processos muito diferentes. Haverá problemas se tais diferenças forem ignoradas ou negligenciadas no trabalho com o comportamento, seja individual ou de grupos de pessoas.

O exemplo da Figura 3 é útil para delimitar mais precisamente a orientação contida no Artigo 9º acerca das “habilidades” a serem desenvolvidas como parte da capacitação de psicólogos no país. Nas Diretrizes Curriculares, “competências” podem ser consideradas como equivalentes às descrições daquilo que os alunos (futuros psicólogos) precisam aprender. E o que eles precisam aprender (a realizar) constitui os objetivos gerais ou terminais da capacitação que ocorre nos cursos de graduação em Psicologia e “habilidades” são consideradas como referentes às descrições daquilo que precisa ser aprendido como objetivos intermediários para a consecução da aprendizagem das “competências”. A descoberta e explicitação desses objetivos intermediários dependem de um trabalho de “decomposição” do objetivo geral ou terminal.

Uma decorrência dessa interpretação para “competências” e “habilidades” descritas nas Diretrizes Curriculares refere-se às próprias características normativas do documento. Como decidir as aprendizagens que necessitam constar no documento, referentes aos objetivos intermediários para compor a capacitação profissional em Psicologia? Como orientação nacional para o planejamento dessa capacitação, as Diretrizes Curriculares necessitam ser suficientemente precisas e também abrangentes na proposição daquilo que irá compor esses cursos. No Artigo 9º, especificamente, as descrições de aprendizagens necessitam ser ao mesmo tempo amplas, de maneira a serem orientações para o planejamento de todos os cursos do país, e, especificamente referentes a competências intermediárias, a serem desenvolvidas como parte da capacitação de profissionais de nível superior. Encontrar expressões amplas e precisas ao mesmo tempo, de forma a delimitar com clareza o que constitui necessidade para a formação de psicólogos para o país, é o desafio maior a ser enfrentado por um documento

normativo dessa ordem. Seu estudo constante e seu aperfeiçoamento decorrente é uma exigência natural até pelo porte da dificuldade que representa construí-lo com tais características, aparentemente paradoxais.

"Conhecimento", "aptidões", "competências", "habilidades", "perícia", "transformação do conhecimento em condutas profissionais" (ver Figura 2) são conceitos diretamente relacionados com o processo de capacitação que ocorre nos cursos de graduação em Psicologia. Mais do que apenas palavras ou termos, tais conceitos referem-se a fenômenos, processos ou a graus de qualidade de algum desses fenômenos ou processos e constituem objeto de trabalho de qualquer gestor de cursos de nível superior. Nomear cada um deles de maneira apropriada e precisa é uma condição fundamental para um documento normativo como é o caso das Diretrizes Curriculares. A clareza desses conceitos é uma condição fundamental para a eficiência e eficácia na organização da capacitação desenvolvida nesses cursos. No caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, e mais especificamente no caso do Artigo 4º do documento, essa clareza é importante. Entretanto, nem esses conceitos e nem as descrições de aprendizagens que compõem o artigo estão explicitados com clareza e precisão suficientes. Há ambiguidade na utilização dos termos "conhecimento", "competência" e "habilidade", o que dificulta identificar as relações estabelecidas ou possíveis entre eles, bem como distinguir os fenômenos a que eles se referem. Por exemplo, "comportamento" parece ser um termo mais adequado para nomear aquilo que está descrito no artigo como sendo "competência", além de ser necessário explicitar quais as relações entre o conhecimento e a aprendizagem de comportamentos profissionais que caracterizam a intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos. Avaliar e propor os aprimoramentos necessários às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia parece ser o "ponto de partida" para o planejamento da capacitação de futuros psicólogos de maneira efetiva e eficaz. O exame feito é apenas uma etapa inicial na direção de prosseguir com o trabalho de delimitação e aperfeiçoamento das Diretrizes Curriculares para orientar o ensino de Graduação em Psicologia no país.

REFERÊNCIAS

- Azevedo, N. D. C. (1976). *Análise ocupacional*. Rio de Janeiro: Editora Rio.
- Bolsoni-Silva, A.T. (2002). Habilidades sociais: Breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. *Interação em Psicologia*, 6(2), 233-242.
- Bolsoni-Silva, A. T., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2000). Relacionamento pais-filhos: Um programa de desenvolvimento interpessoal em grupo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3(3), 203-215.
- Botomé, S. P. (1978). *O problema dos falsos objetivos de ensino*. Manuscrito não-publicado, Universidade Federal de São Carlos.
- Botomé, S. P. (1981). *Objetivos comportamentais no ensino: A contribuição da análise experimental do comportamento*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo.
- Botomé, S. P. (1996a). *Um procedimento para encontrar os comportamentos que constituem as aprendizagens envolvidas em um objetivo de ensino*. Manuscrito não-publicado, Universidade Federal de São Carlos.
- Botomé, S. P. (1996b). *Repertório de entrada dos aprendizes para um programa de ensino*. Manuscrito não-publicado, Universidade Federal de São Carlos.
- Botomé, S. P. (2001). A noção de comportamento. Em H. P. M. Feltes & U. Zilles (Orgs.), *Filosofia: Diálogo de horizontes* (pp. 687-708). Caxias do Sul: EDUCS; Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Botomé, S. P., & Kubo, O. M. (2001) *Projeto de minuta alternativa para as "Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia"*. Manuscrito não-publicado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Botomé, S. P., & Kubo, O. M. (2002). Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia*, 6(1), 81-110.
- Botomé, S. P., & Kubo, O. M. (2003). A transformação do conhecimento em comportamentos profissionais na formação do psicólogo: As possibilidades nas diretrizes curriculares. Em M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. Moura, V. M. Silva & S. M. Oliani (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Vol. 11. A história e o avanços, a seleção por conseqüências em ação* (pp. 483-496). Santo André, SP: ESETec.
- Caballo, V. E. (1996). O treinamento em habilidades sociais. Em V. E. Caballo (Org.), *Manual de técnicas de terapia e modificação de comportamento* (M. D. Claudino, Trad.) (pp. 361-398). São Paulo: Santos Livraria.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição* (4ª ed.) (D.G. de Souza e cols., Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Centro de Estudos de Pessoal (1976). *Operacionalização de objetivos educacionais*. Rio de Janeiro: Editora Rio.
- Copi, I. M. (1978). *Introduction to logic*. New York: Macmillan.
- D'Agostini, C. L. A. F. (2005). *Aprendizagens propostas por professores como objetivos para compor a formação profissional do psicólogo*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001a). Habilidades sociais: Biologia evolucionária e cultura. Em H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Vol. 8. Expondo a variabilidade* (pp. 65-75). Santo André, SP: ESETec.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2002a). *Psicologia das relações interpessoais – Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.

- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2000). Treinamento em habilidades sociais: Panorama geral da área. Em V. G. Haase, R. Rothe-Neves, C. Kappler, M. L. Teodoro & G. M. O. Wood (Orgs.), *Psicologia do desenvolvimento: Contribuições interdisciplinares* (pp. 249-264). Belo Horizonte: Health.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001b). O uso de vivências no treinamento de habilidades sociais. Em M. L. Marinho & V. E. Caballo (Orgs.), *Psicologia clínica e da saúde* (pp. 117-135). Londrina: APICSA.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2002b). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Falcone, E. (2000). Habilidades sociais e ajustamento: O desenvolvimento da empatia. Em R. R. Kerbauy (Org.), *Sobre comportamento e cognição: Vol. 5. Conceitos, pesquisa e aplicação, a ênfase no ensinar, na emoção e no questionamento clínico* (pp. 273-278). Santo André, SP: ESETec.
- Falcone, E. (2001). Habilidades sociais: Para além da assertividade. Em R. C. Wielenska (Org.), *Sobre comportamento e cognição: Vol. 6. Questionando e ampliando a teoria e as intervenções clínicas em outros contextos* (pp. 202-212). Santo André, SP: ESETec.
- Francisco, A. C. (2003). *Aquisição de competências no estágio curricular supervisionado: O caso dos cursos de engenharia do CEFET – Paraná*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Freire, P. (1976). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gallart, M. A., & Jacinto, C. (1997). Competencias laborales: Ítem clave en la articulación educació-trabajo. Em M. A. Gallart & R. Bertoncello (Orgs.), *Cuestiones actuales de la formacion* (pp. 82-86). Montevideo: Cinterfor/OIT
- Isambert-Jamati, V. (1997). O apelo à noção de competência na revista L'orientation scolaire et professionnelle – Sua criação aos dias de hoje. Em F. Ropé & L. Tanguy (Orgs.), *Saberes e competências: O uso de tais noções na escola e na empresa* (pp. 5-20). Campinas: Papirus.
- Keller, F. S., & Schoenfeld, W. N. (1968). *Princípios de psicologia: Um texto sistemático na ciência do comportamento*. São Paulo: Herder.
- Kienen, N. (2008). *Classes de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, derivadas a partir das diretrizes curriculares, da formação desse profissional e de um procedimento de decomposição de comportamentos complexos*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Klüsener, C. S. (2004). *Características comportamentais de pessoas socialmente competentes no trabalho*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação*, 5, 123-132.
- Llobera, M., Hymes, D., Hornberger, N. H., Canale, M., Widdowson, H. G., Cots, J. M., Bachman, L., & Spolsky, B. (1995). *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Mager, R. F. (2001). *Análise de metas*. São Paulo: Market Books.
- Mechner, F. (1974). *Análise comportamental de tarefas*. São Paulo: EDUTEC.
- Ministério da Educação (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Retirado em 16 de fevereiro de 2006, de <http://www.mec.gov.br>
- Ministério da Educação (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. Retirado em 25 de março de 2005, de <http://www.mec.gov.br>
- Moscovici, F. (1981). Competência interpessoal no desenvolvimento de gerentes. *Revista de Administração de Empresas*, 27, 17-25.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar: Convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Pierce, C. (1995). As competências dos futuros diretores de empresas. Em T. Clarke & E. Monkhouse (Orgs.), *Repensando a empresa* (pp. 95-104). São Paulo: Pioneira.
- Pucci, V. R. (2000). *Competências gerenciais: Significado e importância*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Ropé, F., & Tanguy, L. (1997). *Saberes e competências: O uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus.
- Ropé, F. (1997). Dos saberes às competências? O caso do francês. Em F. Ropé & L. Tanguy (Orgs.), *Saberes e competências: O uso de tais noções na escolar e na empresa* (pp. 21-30). Campinas: Papirus.
- Sayão, R. (2007, 30 de novembro). Qualquer coisa é melhor que a escola formal de hoje; Pior não fica. *Folha de S. Paulo*, p. C4.
- Skinner, B. F. (1965). *Science and human behavior*. New York: Free Press.
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Stroobants, M. (1997). A visibilidade das competências. Em F. Ropé & L. Tanguy (Orgs.), *Saberes e competências: O uso de tais noções na escola e na empresa* (pp. 31-40). Campinas: Papirus.
- Tanguy, L. (1997a). Racionalização pedagógica e legitimidade política. Em F. Ropé & L. Tanguy (Orgs.), *Saberes e competências: O uso de tais noções na escolar e na empresa* (pp. 121-135). Campinas: Papirus.
- Tanguy, L. (1997b). Competências e integração social na empresa. Em F. Ropé & L. Tanguy (Orgs.), *Saberes e competências: O uso de tais noções na escola e na empresa* (pp. 136-140). Campinas: Papirus.
- Todorov, J. C. (1989). Psicologia como estudo de interações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5(3), 347-356.
- Viecili, J. (2008). *Classes de comportamentos profissionais que compõem a formação do psicólogo para intervir por meio de pesquisa sobre fenômenos psicológicos, derivadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de*

graduação em Psicologia e da formação desse profissional.
Tese de doutorado não-publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Recebido: 17/09/2008
Última revisão: 15/05/2009
Aceite final: 17/05/2009

Sobre os autores:

Glauce Carolina Vieira dos Santos: Doutoranda em Psicologia Experimental pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Bolsista de Doutorado CNPq.

Nádia Kienen: Professora titular e Coordenadora de Pesquisa do curso de Graduação em Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis/SC. Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa.

Juliane Viecili: Professora titular e Coordenadora de Estágios Básicos do curso de Graduação em Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis/SC.

Silvio Paulo Botomé: Professor titular da Universidade Federal de Santa Catarina. Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, linha de pesquisa sobre Análise do Comportamento e Processos Organizacionais e de Trabalho, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq – nível 2.

Olga Mitsue Kubo: Professora associada da Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, linha de pesquisa sobre Análise do Comportamento e Processos Organizacionais e de Trabalho, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC.

Endereço para correspondência: Rua José Antonio Coelho, 505 – apto. 12 - Vila Mariana - 04011-061 São Paulo/SP - Endereço eletrônico: glauce.carol@gmail.com.
